EXPLORA
LAS CIENCIAS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

PROGRAMA
DE CAPACITACIÓN
MULTIMEDIAL

MINISTERIO de EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

PEDAGOGÍA

EL CUERPO EN LA ESCUELA

Introducción. Cuerpo y modernidad | **Escuelas: ¿sin cuerpos?** | Discurso pedagógico y cuerpo | **La escolarización de los cuerpos: ¿qué tipos de cuerpos?** | Disciplina y control | **El cuerpo, el discurso médico y el discurso escolar** | **¿Cuerpos masculinos y cuerpos femeninos?** | **¿Cuál es el tipo de corporalidad que se produce hoy en día en la escuela?** | El maltrato de los cuerpos en la escuela | **Mercados, consumos corporales y estéticas juveniles en la escuela** | Consumo y resistencia | **Consideraciones finales**

Autores: Mgt. Pablo Scharagrodsky (UNQ / UNLP) | **Coordinación Autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

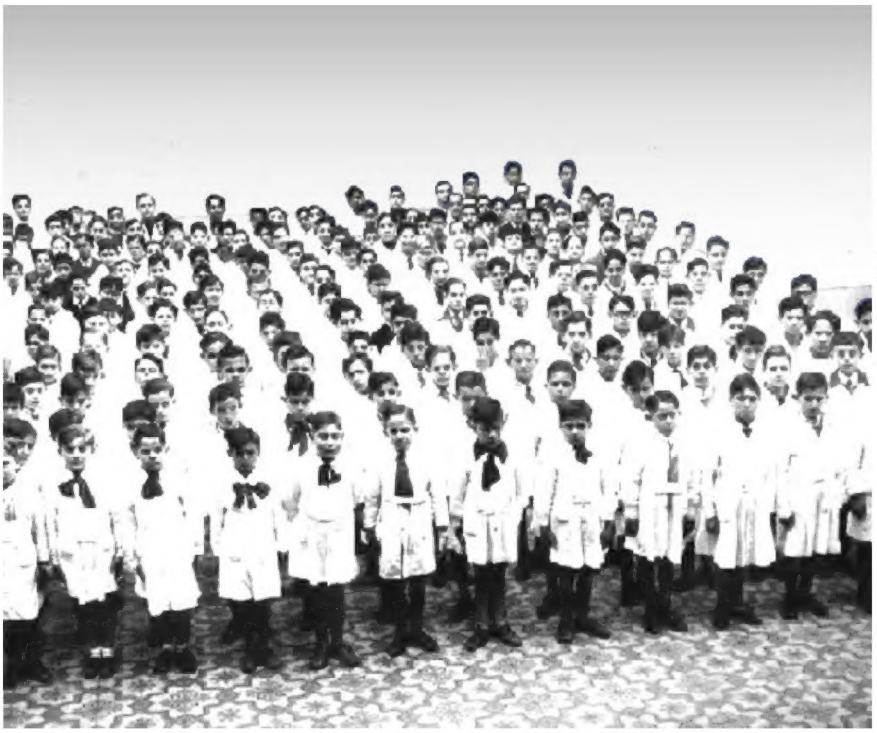
INTRODUCCIÓN. CUERPO Y MODERNIDAD

Como han señalado distintos autores, el cuerpo siempre ha quedado prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligaciones permanentes. Ninguna cultura ni ninguna organización social y política –con independencia del período histórico y del lugar geográfico–, ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, este ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la "existencia corporal".

Esto último sugiere que el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en "estado natural"; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión.

En la tradición cristiana occidental, por ejemplo, el cuerpo ha sido una metáfora persistente de las relaciones sociales. Fue el cuerpo humano el que proveyó un lenguaje metafórico a la teología cristiana: cuerpo de Cristo, la sangre de la salvación, el cuerpo quebrado del salvador, etc. Más tarde se constituyeron con gran fuerza las metáforas somáticas vinculadas a lo político: el cuerpo político y las nociones de salud (estabilidad y armonía) y enfermedad (inestabilidad y conflicto) o de cuerpo masculino (como norma y perfección) y cuerpo femenino (como desvío e imperfección) (Le Goff y Truong, 2005; Heller y Feher, 1995; Laqueur, 1994).

Rechazar al cuerpo como un "objeto natural" implica aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación sólo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia.



Programa Histelea. Universidad Nacional de Luján

El cuerpo siempre está involucrado en una trama conformada por el lenguaje, la cultura y el poder.

En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, inconductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima (Mauss, 1971; Picard, 1986; Goffman, 1986).

La visión moderna del cuerpo en las sociedades occidentales ha naturalizado la visión corporal como fuera de la historia. Sin embargo, parafraseando a Foucault, cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia: "debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructora del cuerpo. El cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad

substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. Sobre el cuerpo, se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos, los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto" (Foucault, 1992: 14).

La concepción del cuerpo como "algo" prediscursivo y ahistórico ha estado, de algún modo, simbolizada oficialmente en el saber biomédico, especialmente a través de la anatomía y de la fisiología. Esta concepción moderna del cuerpo nació a fines del siglo XVI y principios del XVII con las primeras disecciones anatómicas que diferenciaron al hombre de su cuerpo. También el encuentro con la filosofía mecanicista, cuyo exponente más fino ha sido Descartes, influenció en el cambio de concepción corporal al considerar al cuerpo como una forma mecánica más (Turner, 1989; Le Breton, 1995).

The Yorck Project

A fines del siglo XVI y principios del siglo XVII, con las primeras disecciones anatómicas, nace la concepción biomédica moderna del cuerpo.

Tal como lo señala Le Breton, la concepción moderna del cuerpo implicó "que el hombre se ha separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo), de los otros (pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista en la que el cuerpo es la frontera de la persona) y, finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente de él)" (Le Breton, 2002: 28).

Este proceso de distinción y fijación corporal se produjo en diferentes instituciones modernas entre las que se destacó la escuela y, en su interior, un conjunto de diversas prácticas y técnicas que lo atraparon, lo sujetaron y, al mismo tiempo, lo construyeron. El formato escolar participó muy activamente en la fabricación de una determinada cultura somática cuyo menú ha sido muy variado y prolífico y sus tácticas han sido asombrosamente ingeniosas.

ESCUELAS: ¿SIN CUERPOS?

Es común escuchar el supuesto de que el cuerpo históricamente ha estado ausente en la escuela. La mayoría de los actores de la trama educativa ha insistido en la poca o nula atención a la educación del cuerpo. Entre las razones de peso para justificar dicha afirmación, se ha señalado la fuerte impronta racionalista y enciclopedista que se ha esparcido por la educación escolar tanto de los niños como de las niñas. Algo así como que el poder de la razón se ha impuesto sobre el cuerpo de los alumnos y alumnas.

Otra de las razones de peso para justificar el supuesto ausentismo corporal en la trama educativa ha sido la aparente configuración del currículum escolar como un mecanismo "(in) corpóreo" en el que la "tradición selectiva" únicamente incorporó saberes y conocimientos vinculados a la lectura, la escritura, la matemática, la historia, la geografía, los idiomas o alguna otra disciplina escolar en detrimento –y en algunos casos en menosprecio– de lo corporal. Algo así como si al "pasar lista" en las aulas el cuerpo nunca hubiera dicho presente. Un cuerpo sin voz ni voto.

Sumado a ello, las disciplinas escolares que supuestamente han "centrado la atención" en el cuerpo (Educación Física, actividades lúdicas, deportes, gimnasias, ejercicios físicos, excursionismo, vida en la naturaleza, etc.) han sido consideradas de poco valor y de menor prestigio y estatus con relación a las otras asignaturas escolares en el dispositivo curricular. No basta más que colocar la mirada en su carga horaria (generalmente menor en relación con el resto de las disciplinas escolares) y en la valoración que adquiere la evaluación (por ejemplo, desaprobar Educación Física no tiene el mismo efecto en términos valorativos que no aprobar Ciencias Sociales).

En síntesis, todos estos argumentos suponen que la institución escolar ha sido una gran máquina de educar y desarrollar aspectos estrictamente intelectuales a través de la transmisión, circulación y distribución de una enorme cantidad de información y de conocimientos. Se supone que en este proceso los cuerpos no han sido objeto de regulación, ni de control. Vale decir, los cuerpos no han sido "educados", ni formados, ni reformados.

Si bien algunas de estas razones no son del todo erradas, presentan un panorama superficial y reducido de la educación del cuerpo en las instituciones escolares, ya que esconden uno de los objetivos básicos y centrales del discurso pedagógico moderno: la regulación y el control del cuerpo infantil. Que el cuerpo en la escuela sea, en parte, "olvidado" no significa que haya carencia de órdenes corporales. Nunca hay vacío en las escuelas. Esto es así porque cualquier proceso que niega y reprime siempre tiene una instancia afirmativa y productiva. Y los cuerpos no son la excepción. Más bien el cuerpo es el primer efecto del poder. Especialmente si aceptamos el principio foucaultiano sobre el poder, el cual señala que: "nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder" (Foucault, 1992: 105).

DISCURSO PEDAGÓGICO Y CUERPO

El discurso pedagógico moderno (siglos XVII a XIX) y, posteriormente, la consolidación del sistema de instrucción escolar masivo y obligatorio (desde mediados del siglo XIX hasta la actualidad) han estado lejos de producir enormes cerebros. Su punto de ataque, con menor o mayor intensidad, han sido los cuerpos infantiles junto con toda una gama de técnicas y procedimientos imposibles de separar de la "existencia corporal". Por ejemplo, el control del cuerpo en la entrada a la escuela, la presentación corporal ante la presencia del maestro, la postura corporal de los niños ante las diferentes lecciones a aprender, la posición del cuerpo durante la escritura, el control del cuerpo a la salida de la escuela, el uso de cierta vestimenta con determinadas medidas y colores, etcétera.

Cualquiera de los grandes pedagogos de entre lo siglos XVII y XIX, que contribuyeron a configurar el discurso pedagógico moderno (Comenius, Rousseau, Lasalle, Pestalozzi, etc.), con enunciados, problemas y prioridades diferentes, coincidieron –en mayor o menor grado– en la necesidad de controlar y regular los cuerpos infantiles. La administración de los cuerpos fue un aspecto central en sus relatos;

El monitor de la educación

Disciplinas escolares como Educación Física son sólo algunas de las formas en que la dimensión corporal se pone en juego en la escuela.

inclusive en muchos casos más importante que las discusiones sobre el método didáctico más adecuado, la forma de secuenciación más correcta, el tipo de actividad más conveniente o el saber a transmitir más pertinente.

Estas prescripciones corporales acompañaron en forma inseparable la enseñanza de la lectura, la escritura, la aritmética o la religión. El cuerpo en el discurso pedagógico moderno no se manifestó de cualquier manera. Sus límites aparecieron fuertemente contorneados. Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, sólo unas pocas estuvieron autorizadas. Detrás de estas autorizaciones se constituyeron universos morales precisos como la modestia o el recato. La "somatización moral" (Bourdieu, 2000) fue uno de los efectos más "físicos" y "materiales" de la empresa escolar.

Asimismo, algunos dispositivos ideados por estos pedagogos, como la simultaneidad institucional,[1] aseguraron la vigilancia y el control de los cuerpos infantiles como una de las funciones principales del maes-

[1] Es una tecnología por medio de la cual un solo maestro le enseña un mismo tema y al mismo tiempo a un grupo de alumnos, que presentan una misma dificultad con respecto al saber.

tro. Para que esto fuera posible, debían darse dos condiciones: en primer término, cada cuerpo infantil vigilado debía ocupar sólo un lugar y, en segundo término, el silencio.

El discurso pedagógico moderno supuso la distribución rigurosa de los cuerpos. De hecho, en el siglo XVII surgió el concepto de *salón de clases*, aspecto muy importante ya que diseñó una cuadrícula en la que cada celda le correspondió a un cuerpo. Todos estaban vigilados por un adulto que, generalmente, ocupó el lugar del saber y de la autoridad.

Como señala Narodowski (1994) el cuerpo de la infancia ha sido uno de los motivos más importantes del discurso pedagógico moderno. Y el discurso pedagógico ha diseñado toda una serie de espacios, métodos, saberes, prácticas y normas de comportamiento que se aplicaron al "cuerpo infantil", creando de esa manera una especie de "modelo" de tarea educativa, aplicable exclusivamente a la niñez. El contenido principal de ese "modelo" se concentró en el "disciplinamiento del cuerpo infantil".

En definitiva, la institución escolar se configuró como el dispositivo que se construyó para encerrar el cuerpo infantil, no solamente en un edificio, sino también en un aula y en un banco escolar. Encierro tanto en lo topológico o corpóreo como desde las categorías que la propia pedagogía, y también la medicina, la criminología o la psicología elaboraron para construir la institución (Larrosa, 1995). Estas categorías situaron al cuerpo infantil en un lugar de plena heteronomía. Es decir, en un lugar de no-saber en contraposición con el docente como lugar de saber y autonomía. Ello permitió naturalizar el espacio del cuerpo infantil como el de un sujeto dependiente, obediente y fundamentalmente dócil.

Archivo General de la Nación

La regulación y el control de los cuerpos infantiles fueron objetivos centrales del discurso pedagógico moderno.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS CUERPOS: ¿QUÉ TIPOS DE CUERPOS?

Claramente, una nueva institución moderna como la escuela necesitó de un nuevo cuerpo infantil. Esta tarea no fue simple ni se hizo de un día para otro. Fue más bien un trabajo arduo e incansable, pero a la vez muy ingenioso. Entre los procedimientos de control corporal se destacaron las disciplinas.

Esta particular forma de dominación sobre el cuerpo individual no fue exclusividad de la institución escolar. Sin embargo, en su interior adquirió una eficacia enorme. Según Foucault (1986), desde el siglo XVII hubo todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican.

El objetivo de las disciplinas fue la docilidad corporal. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. Estos métodos no sólo controlaron en forma minuciosa todas las operaciones del cuerpo, garantizando una sujeción constante de sus fuerzas, sino que impusieron una relación de docilidad-utilidad. En consecuencia, el objetivo de las disciplinas fue doble: aumentar la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se la reducía en términos políticos imposibilitando la resistencia o la rebeldía.

La constitución del sistema educativo argentino, en plena construcción a fines el siglo XIX, instaló ésta y otras técnicas con el fin de normalizar y controlar los posibles desvíos o anormalidades de los cuerpos infantiles. Su encauzamiento, moral más que físico y corporal más que somático, fue uno de los grandes objetivos de la escuela moderna. Dicho encauzamiento se asentó a partir de una específica geometría espacio-temporal.

Por un lado, el disciplinamiento del cuerpo en el espacio a través de varios procedimientos. La clausura (el encierro), la cuadriculación (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos hay), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). Las "multitudes argentinas" repentinamente se convirtieron en peligrosas, especialmente las "políticamente disidentes". Para ello fue indispensable la tarea escolar con el fin de ordenar las multiplicidades confusas y "moralmente perniciosas".

Por otro lado, el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo. Esto último se logró a través del control de la actividad escolar: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo. La tarea escolar se convirtió en un exquisito mecanismo de capitalización temporal cuyo máximo soberano fue el ejercicio graduado y metódico.

Para generar este tipo de cultura corporal, esta técnica de poder se valió de instrumentos simples como: 1. la vigilancia jerárquica (se trata de hacer posible un poder del ver sin ser visto); 2. la sanción normalizadora (se trata de referir las conductas del individuo a un conjunto comparativo, de diferenciar a los individuos, medir capacidades, imponer una "medida", trazar la frontera entre lo normal y lo anormal); 3. el examen (técnica que combina la mirada jerárquica que vigila con la sanción normalizadora: en el examen se invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, el individuo ingresa en un campo documental, cada individuo se convierte en un caso).

Prensa Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología

El modo de organización de los cuerpos en la escuela hoy no es el mismo que a comienzos del siglo XX.

DISCIPLINA Y CONTROL

Todas estas técnicas disciplinarias fueron eficazmente introducidas y desarrolladas en el ámbito escolar desde fines del siglo XIX y hasta por lo menos mediados del siglo XX. Era habitual y recurrente formarse por orden de estatura, alinearse, adelantar el pie izquierdo, marchar al aula conservando las distancias, sin echar el cuerpo demasiado atrás o demasiado adelante, o ir al recreo formados y ordenados en hileras. Todas estas acciones estuvieron siempre dominadas por la mirada atenta del docente. El grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización formó parte constitutiva de una matriz normalista.

De igual manera, la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada y el uso eficiente del tiempo fueron elementos altamente regulados desde cualquier documento escolar hegemónico (planes, programas, textos, manuales, libros, artículos de revistas especializadas, circulares, decretos, leyes, etc.). La puntualidad en los horarios de entrada y salida a la escuela, a la clase y al recreo también se convirtieron en constantes. En consecuencia, el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal.

Si bien existieron otras alternativas que se opusieron y resistieron a este formato escolar (como las posiciones anarquistas, las socialistas, las comunistas, las visiones escolanovistas, las visiones escolares influenciadas por Dewey o Freinet, etc.[2]), el modelo estatal cuasi hegemónico desde fines del siglo XIX "eligió la vía de la imposición disciplinaria". Para ello se hizo necesario "afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar. El darwinismo social proporcionó justificaciones necesarias para que quedara planteada la discusión sobre las divisiones más específicas" (Puiggrós, 1990: 116). Aunque se consolidó a fines del siglo XIX y principios del XX, con mayor o menor intensidad la matriz disciplinaria recorrió gran parte del siglo XX escolar. Y su punto de ataque fue el cuerpo.

Una enorme cantidad de prácticas se encargó de asegurar el control corporal minúsculo, microfísico y celular. Por ejemplo, en la mayoría de los planes y programas para las escuelas primarias argentinas entre fines del siglo XIX y mediados del XX se insistió recurrentemente en la necesidad de imponer una postura corporal: la denominada "posición del alumno lector". Esta recurrente prescripción, en varias ocasiones, apareció con un grado de descripción y precisión mayores que las de los temas y actividades a ser enseñadas en alguna disciplina escolar. Prescripciones corporales similares fueron dirigidas a los maestros, como las "ceremonias" previas a la enseñanza de la lectura.

Una obsesión por las posiciones corporales atravesó todo el discurso escolar. Pero la referencia no fue sólo a la postura erecta y sus implicancias morales y sexuales (Vigarello, 2005), sino también a la posición corporal de estar sentado. Los niños y las niñas no podían estar sentados de cualquier manera. Por ejemplo, los niños y las niñas debían aprender a escribir derecho para evitar tardanzas y, a la vez, para incardinar un conjunto de valores morales como la rectitud, el orden y cierto dominio corporal. Debían quedarse de pie junto a los asientos, evitando todo movimiento innecesario, hasta que el maestro les indicara. Uniformemente, sin hacer ruido ni emplear más tiempo del necesario, debían acomodar los útiles.

[2] Si bien el cuerpo quedó nuevamente atrapado por estas visiones alternativas, las regulaciones referidas a la sexualidad, el placer, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo fueron bastante distintas. Estas visiones habilitaron otras formas de lo corporal resistiendo estereotipos y jerarquías de género, de clase, de etnia o de orientación sexual. Véase, por ejemplo, la posición anarquista de principios del siglo XX y su relación con la sexualidad en Dora Barrancos (1990).

LA SUTURA INESPERADA O EL DEVENIR DE CUERPOS QUE PIENSAN

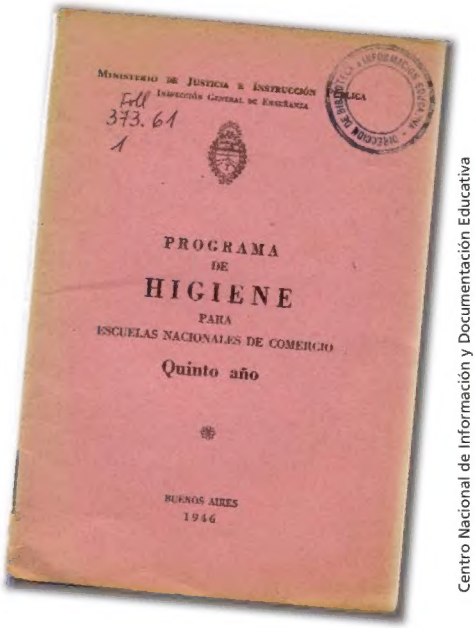
Cuerpo y alma, carne y espíritu, sensibilidad y entendimiento, experiencia y razón. Si algo puede afirmarse de la cultura occidental es que ha hecho del *dualismo* el modo venerable de una tradición que ha colocado, por un lado, a las oscuras fuerzas del cuerpo, la carne, los sentidos y la experiencia, y por el otro, a las claras potencias del alma, el espíritu, el entendimiento y la razón. La filosofía griega primero, la religión cristiana luego, y, finalmente, la moderna y cartesiana escisión entre *res cogitans* y *res extensa*, no han hecho más que hacer perdurable en nuestro imaginario la necesidad de una estructural enemistad entre la materialidad de nuestro cuerpo y la espiritualidad de nuestro pensar; enemistad manifiesta que al mismo tiempo no ha cesado de trazar una jerarquía esencial: las ideas, eternas, libres y soberanas, son la verdadera fuente de poder y dominio, y los cuerpos, corruptibles y perecederos, la carne suplicante, pasional y rebelde que ha de ser dominada y sojuzgada.

La temprana consagración de este dualismo puede observarse en las obras de Platón y Aristóteles, y será este último quien, en su *Política*, pondrá de manifiesto el secreto cardinal de toda estructura de dominación: un cuerpo separado de la idea, un cuerpo al que le está vedado el pensar no es otra cosa que un cuerpo esclavo. Es amo, por el contrario, quien soporta sobre su cuerpo, y domina con ellas, las ideas propias y también las del esclavo; es amo y jefe, en suma, quien se apropia del pensar.

El mundo moderno, en tanto, aspiró a organizar la vida en común sobre la base humanista que otorgaba el postulado de la libertad y la igualdad de todos los seres humanos, buscó, por principio al menos, terminar con la esclavitud. Sin embargo, retradujo la milenaria escisión al sancionar en el centro de gravitación de la organización social – el mundo laboral– la fundamental división entre trabajo *manual* y trabajo *intelectual*. Nuevamente, unos, los muchos, no hicieron más que poner lo único que el libre mercado les reconocía, sus cuerpos, mientras otros, los pocos, formados en una educación superior restringida a minorías selectas, diagramaban los ritmos de producción y tomaban las decisiones políticas.

Esta historia, lejos de ser lisa y tersa, supo de constantes e intensos conflictos: no en vano el mundo moderno ha sido el universo material y simbólico de épicas y profundas reformas. En este mundo, los muchos no cesaron jamás de luchar por el reconocimiento de sus potencias, situados como estaban en las huellas igualitarias y libertarias abiertas por el Renacimiento y afirmadas luego por el Siglo de la Luces y los efectos de la Revolución Francesa. En el centro de esta querella siempre estuvo el cuerpo, con sus deseos, con sus tormentos y afectos, un cuerpo al que fue preciso, como ha señalado Foucault, "inventarle un alma" y una razón, para asegurar así su docilidad política y su utilidad económica. Las instituciones educativas fueron sin lugar a dudas el soporte esencial de esta operación, pero también el escenario de una asociación nueva no planificada: la del cuerpo con la idea, ya no en virtud de una operación exterior diseñada por las tecnologías de saber-poder, sino por el descubrimiento de las propias fortalezas que no pueden más que experimentar los cuerpos que piensan.

Spinoza ya había advertido que nadie sabe lo que puede un cuerpo en virtud de sus potencias. En su senda, Marx, Nietzsche y Freud, los tres grandes maestros de la sospecha, entrevieron el carácter de *producto social* de lo que llamamos alma, conciencia o razón, un producto que hoy sabemos indiscerniblemente asociado a los flujos de la carne, a la disposición afectiva y sensitiva del cuerpo. La experimentación artística, política, filosófica y amorosa que tuvo lugar de variadas formas en el siglo XX puso en jaque, quizá por primera vez de un modo realmente serio, aquella escisión tan antigua como la



Centro Nacional de Información y Documentación Educativa

metafísica clásica que la sostuvo tal como señalábamos al comienzo de estas líneas. Y quizá por primera vez, los cuerpos negados de la historia reconocieron masivamente la fuerza de su propio pensar y desataron intensidades de cuyos efectos somos todavía herederos directos.

La escuela, por su original marca humanista, disciplinaria y letrada, desconfió siempre de ese verdadero otro de la razón que supuestamente era el cuerpo, pero al mismo tiempo no pudo más que convertirse en agente no siempre involuntario de una sutura inesperada. Fue esencialmente en la escuela que los muchos aprendieron que un cuerpo amigo de la idea es un cuerpo capaz de soportar pensamientos, de producir y sostener ideas de igualdad y de justicia, de impugnar un estado de cosas pero, sobre todo, de crear mundos nuevos. Hoy que la escuela misma se debate en la encrucijada de repensar los principios que le dan sentido y valor, colocar en el centro de nuestra interrogación al cuerpo, pero a un cuerpo indiscerniblemente ligado al pensamiento, quizá sea la apuesta más necesaria, y por ello mismo, la más urgente.

Los bancos escolares no sólo respondieron a una prevención de la enfermedad física, sino también de lo intelectual y moral. Fijar los cuerpos al suelo fue muy importante. Los bancos se convirtieron en artefactos ideados con el fin de producir, y a la vez limitar, los movimientos de los niños facilitando los rituales corporales, e impidiendo las deformaciones físicas y mentales. Controlar las distancias entre los cuerpos y los contactos corporales "permitidos" fueron tareas escolares esenciales. Como señala Sennet, "en la modernidad el orden significa falta de contacto" (Sennet, 1997: 23) y la institución escolar probablemente haya sido el lugar más eficaz para la concreción de dicho objetivo.

En consecuencia, los bancos garantizaron toda una ortopedia corporal. Detrás de todas esas prescripciones corporales se manifestó una obsesión por el disciplinamiento del cuerpo; siendo el orden, el control y la vigilancia los medios más utilizados para concretarla.

Asimismo, ciertas disciplinas escolares, como la Educación Física representada por distintos tipos de rondas escolares, deportes y gimnasias (la gimnasia militar, la gimnasia sueca, la gimnasia danesa, el sistema argentino de gimnasia creado por Romero Brest, la gimnasia metodizada, etc.) fueron, durante varias décadas, prácticas fuertemente disciplinadoras (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006). Algunos períodos históricos se destacaron más que otros. Por ejemplo, el final del siglo XIX con la gimnasia militar, la década del 30 con la creación de las Direcciones provinciales y nacionales de Educación Física y Cultura o los años setenta, durante la última dictadura militar. Estos períodos, aunque con actores y grupos sociales diferentes, ofrecieron un compendio de prácticas y técnicas corporales cuyas características centrales fueron el orden, el control y la vigilancia corporal en sus más mínimos detalles.

Por supuesto que hubo resistencias a esta matriz disciplinaria, la cual no fue del todo monolítica ni estuvo exenta de contradicciones internas. Sin embargo, en general, quienes osaron enfrentarla y resistirla o bien estuvieron en los márgenes de la trama educativa, o bien se convirtieron en experiencias poco "visibilizadas" y muy poco alentadas por el Estado, o bien fueron ubicados en el marco de la "anormalidad". Aunque con poco éxito, quienes se alejaron de la matriz disciplinaria y la pusieron en cuestión plantearon nuevos sentidos y significados sobre la corporalidad y sus múltiples dimensiones.[3]

EL CUERPO, EL DISCURSO MÉDICO Y EL DISCURSO ESCOLAR

El disciplinamiento del cuerpo escolar estuvo legitimado desde diferentes discursos. Uno de los que sobresalieron fue el de la medicina, o mejor dicho el de la higiene. Desde fines del siglo XIX y principios del XX el poder de la práctica y el lenguaje médico en la trama escolar se manifestó muy claramente.

Entre las razones, Puiggrós menciona "la prioridad que tomaba el tema del cuerpo, en una población inmigrante que veía bruscamente cambiadas sus condiciones de vida, sus parámetros y sus hábitos higiénicos, alimenticios, de relación sexual y social. Asimismo, la caracterización de la gran masa de los educandos como susceptibles de enfermar física, moral, mental y espiritualmente, o como enfermos de diversas categorías, fue su condición necesaria. En parte, los rituales que constituyen el discurso de la medicina fueron utilizados para tratar de sustituir los rituales eclesiásticos y de tal manera quitar poder a los intelectuales vinculados a la Iglesia" (Puiggrós, 1990: 118; Puiggrós, 1996).

El discurso médico penetró en la institución escolar por diferentes vías. Por un lado, la creación del médico escolar y del Cuerpo Médico Escolar con un mandato autorizado a la hora de definir normalidades corporales. Por el otro, a través de los planes y programas escolares y de los manuales y textos obligatorios. Este discurso ingresó en la escuela gracias a la *biopolítica*, la cual a partir del siglo XIX se desplegó sobre las poblaciones acrecentando el valor de la vida. En nombre del cuerpo-especie, el *biopoder* intervino para mejorar la vida, gestionar los procesos biológicos y asegurar no tanto su disciplina sino su regulación. Pero su instalación llevó consigo todo un conjunto de procedimientos en donde el mismo concepto de vida abarcó no sólo a la salud, sino también a la higiene, a la natalidad, a la longevidad y a la raza. El biopoder, a través de la medicina, no sólo garantizó la salud sino que impuso un estilo de vida "moralmente saludable".

Una de las huellas más nítidas de la función represiva que el modelo médico sumó a su función preventiva de la enfermedad fue la confusión frecuente entre los acontecimientos sanitarios y los comportamientos éticos y morales. El cuerpo quedó nuevamente atrapado en una lógica simbólica. Las luchas contra el alcoholismo, el tabaquismo y ciertas enfermedades mentales fueron recurrentes. Pero la clave es que fueron especialmente asignadas a los sectores sociales con menores recursos o a grupos sociales "políticamente peligrosos". Era muy común en los documentos escolares oficiales la afirmación de que los pobres eran borrachos, con tendencias a caer en la delincuencia, o que eran sucios y, por lo tanto, debían bañarse más que los ricos, sobre todo en invierno. La escuela debía civilizar y, a la vez, domesticar la "carne" y los sentidos (Laporte, 1989).

[3] Es posible encontrar en la historia de la educación argentina varias experiencias innovadoras, fecundas y distintas a la matriz disciplinaria, en las que la diferencia corporal no fue sinónimo de jerarquía.

Este proceso de estigmatización y estereotipación corporal estuvo avalado por el modelo médico positivista, el cual se nutrió de saberes provenientes de la fisiología, de la psicología experimental, de la criminología y de la antropología física. Para esta última "ciencia" las cualidades del hombre se derivaban de su apariencia morfológica, dando especial importancia para el rendimiento escolar a las relaciones existentes entre el volumen del cerebro, las dimensiones del cráneo y las capacidades intelectuales. La antropometría utilizada en la escuela fue una máquina de clasificar y jerarquizar cuerpos: más o menos altos, más o menos bajos, más o menos gordos, más o menos flacos, más o menos perezosos, más o menos hiperactivos, más o menos dubitativos, más o menos débiles, más o menos afeminados (para los niños), más o menos "varoneras" (para las niñas), más o menos histéricas, más o menos inestables, más o menos epilépticos, más o menos neurasténicos, más o menos imbéciles (especialmente para los indígenas o para ciertos grupos inmigrantes), más o menos atrasados intelectuales (especialmente para las mujeres), más o menos infantiles (especialmente para las mujeres), etc. Esta concepción del cuerpo, cuyas huellas hasta cierto punto aún perduran, sometió las diferencias sociales y culturales a la primacía de lo biológico, o mejor dicho de un imaginario biológico, naturalizando las desigualdades de condiciones y justificándolas a través de observaciones supuestamente científicas: el peso del cerebro, el ángulo facial, la fisiognomía, la frenología, el índice encefálico, la amplitud torácica, etc. A través de una multiplicidad de mediciones se buscaron pruebas irrefutables de la pertenencia a una "raza", de los signos manifiestos, inscriptos en la carne, de la "degeneración", del afeminamiento, de la holgazanería o de la criminalidad (Stepan, 1991; Nari, 1999; Di Lisia y Salto, 2004). El destino del hombre y de la mujer estaba escrito desde el comienzo de su conformación morfológica. De la apariencia física emanaban rasgos morales. Esta forma de interpretar al cuerpo estaba fascinada por el modelo biológico como medio para explicar el hecho social.

Pero no sólo los cuerpos fueron naturalizados en términos de clase, de grupo social o de etnia sino, muy especialmente, en relación con la identidad sexual y de género. Es muy conocido el caso del beso entre las niñas en la escuela. En un informe del Cuerpo Médico Escolar de principios del siglo XX, se propuso "la supresión del beso entre las niñas y maestras de la escuela". Si bien al principio se aceptaba que el beso era un aspecto importante del mundo afectivo, se insinuaba la peligrosidad moral en espacios cerrados como la escuela: "quizás el beso dado a la compañera sea el latigazo dado a un sentimiento anormal adormecido". El beso podría generar enfermedades innombrables, más graves que las microbianas, como el lesbianismo y la promiscuidad sexual (Puiggrós, 1990; Morgade, 1997).

La obsesión por definir un tipo de sexualidad correcta, adecuada y conveniente atravesó todos los discursos y prácticas escolares y se extendió durante gran parte del siglo XX. Ciertas zonas corporales fueron ridiculizadas, negadas u omitidas, generando un conjunto de asociaciones no siempre monolíticas sino más bien contradictorias sobre sus límites y sus capacidades. No es nada descabellado afirmar que una de las grandes ansiedades y temores escolares han sido –y continúan siendo– los aspectos vinculados al cuerpo sexuado y, muy especialmente, aquellos vinculados a una cierta economía política del deseo (Narodowski y Scharagrodsky, 2005).

La matriz heterosexual como la única alternativa posible ha sido fuertemente estimulada. Ciertas conductas consideradas como sexualmente "equivocadas" fueron definidas como enfermedades peligrosas (Salessi, 1995). Si bien esta matriz se consolidó a fines del siglo XIX y principios del XX, la escuela a lo largo del siglo XX se constituyó en un formidable mecanismo para formar sujetos sanos. Vale decir, sujetos con un cuerpo y, sobre todo, una mente "sana", libre de todo "vicio y anormalidad".

¿CUERPOS MASCULINOS Y CUERPOS FEMENINOS?

Desde su constitución y hasta no hace muchas décadas el sistema educativo argentino instaló explícitamente "guiones generizados" exclusivos y excluyentes para cada colectivo. Tener un pene, testículos o una vagina, inhabilitaba –y a la vez habilitaba– automáticamente la enseñanza de ciertas asignaturas escolares. Durante décadas las niñas recibieron exclusivamente el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Los varones, en cambio, tuvieron el privilegio de recibir enseñanzas en relación con nociones de agricultura y ganadería y ejercicios y evoluciones militares.[4] También el trabajo manual era una asignatura con tareas diferentes de acuerdo con cada "sexo". El destino de las mujeres y de los varones estaba marcado por su biología. Otras disciplinas escolares, aunque estaban dirigidas a niños y niñas (como la lectura, la instrucción moral y cívica, Historia o Geografía) colaboraron fuertemente en la construcción de masculinidades y feminidades jerarquizadas.

Los cuerpos masculinos y los cuerpos femeninos fueron, en parte, los efectos más materiales de estas disciplinas escolares. El dispositivo curricular se convirtió en uno de los mecanismos de producción de género más eficaces (Subirats, 1999; Silva, 2001). Como señala Nari (1995; 2004) la prescripción de estas disciplinas escolares (econo-

[4] Ya en la Ley 1420 de Educación Común de 1884 se diferenciaban claramente ciertos conocimientos a aprender para varones y para mujeres (véase el artículo 6 de dicha ley). Lo mismo sucedió con la ley del año 1875 (N° 888/75), la cual institucionalizó la enseñanza primaria en la provincia de Buenos Aires.

Archivo General de la Nación

Durante años, el sistema educativo reservó a las mujeres el aprendizaje de disciplinas consideradas típicamente "femeninas", como la costura o la cocina

mía doméstica, labores de manos, puericultura) han contribuido a reproducir la división sexual del trabajo. A las niñas se las preparó para ser más aptas como mujeres. Durante décadas, la finalidad de su educación fue convertirse en madres y esposas del ciudadano. Vale decir, gran parte de la educación de las niñas se orientó a los varones. Muchos de los argumentos que avalaron este escenario de desigualdad se situaban en la supuesta inferioridad corporal de la mujer o en su "particular naturaleza femenina". La representación pseudocientífica del cuerpo "femenino" operó como uno de los medios de sujeción más potentes. Estas y otras disciplinas escolares acentuaron los procesos de simbolización de género asignando menor prestigio y estatus a la reproducción social, a las tareas domésticas y al cuidado de los niños.

Por el contrario, otro conjunto de disciplinas escolares se encargó de introducir al varón en el espacio público y en el mundo de los deberes y derechos del ciudadano, como el caso de Instrucción Cívica, Nociones de Agricultura y Ganadería o Artes Industriales. En tanto que estas y otras disciplinas escolares ampliaron los márgenes de la subjetividad masculina, la subjetividad femenina fue sometida a un proceso de contención cuyos límites estuvieron señalados por el ideal de feminidad, por la maternidad y por la familia nuclear patriarcal (Pateman, 1988; Cobo, 1995). El sujeto fue durante décadas siempre un ciudadano varón. A diferencia de las mujeres, en los varones el cuerpo fue asociado con la cultura.

Durante décadas, la relación entre los distintos campos de imaginarios femeninos y masculinos derivó en la creación de "mundos posibles" diferenciados según el género. Tales mundos, altamente estabilizados y fuertemente cristalizados, impidieron en la mayoría de los varones asociarlos con actividades domésticas o tareas vinculadas a la expresión emocional. Lo mismo sucedió con las mujeres, desestimando y desalentando las actividades más comprometidas con el ámbito académico, el económico y el político (Estrada, 2004).

Por otro lado, las matemáticas y las ciencias como la física naturalizaron en el colectivo masculino la abstracción y la especulación y reforzaron en el colectivo femenino la razón práctica. Como señala Seidler, "las relaciones de la masculinidad con la modernidad se han hecho invisibles a medida que los hombres dominantes han aprendido a hablar con la voz imparcial de la razón. Esto forma parte de la tradición de la Ilustración y está profundamente enraizado en las formas heredadas de la filosofía y la teoría social occidentales. Así, la voz de un hombre asume un tono de objetividad e imparcialidad convirtiéndose en una voz impersonalizada, una voz que tiene 'autoridad' porque no pertenece a nadie en particular, mientras proclama, al mismo tiempo, que respeta a todos" (Seidler, 1994).

De igual manera, las prácticas deportivas han tenido –y aún tienen– un papel central en el modelado de diversas masculinidades, especialmente hegemónicas y subordinadas (Connell, 1995; 2001). Tal como señala Dunning, en sus orígenes el espacio deportivo se construyó como un reservado para varones, desde donde se proclamó la hegemonía y superioridad masculinas (Dunning 1996; Messner, 1992). Vale decir que, históricamente, los deportes han contribuido a configurar una determinada masculinidad fuertemente asociada con la fuerza, la rudeza, la valentía, la osadía y el coraje, omitiendo o silenciando otras alternativas posibles de masculinidad.

Programa Histelea. Universidad Nacional de Luján

A los varones se destinaba la enseñanza de las actividades prácticas y los oficios considerados "masculinos".

De esta manera, los deportes han sido algunas de las prácticas que mejor han legitimado y naturalizado los mandatos sociales de la masculinidad tradicional (Pescador Albiach, 2004). Al mismo tiempo, ciertos juegos y deportes contribuyeron a modelar cuerpos femeninos jerárquicamente diferenciados.

Los objetivos de estas prácticas corporales avalaron y legitimaron la construcción de estereotipos sociales y sexuales: desarrollar la fuerza en el varón y la coordinación y el ritmo en las mujeres. No sólo se contribuyó en la interiorización de roles, cualidades, características, funciones, atributos, propiedades y posiciones sociales diferentes, sino que se incorporaron, a través de ciertos juegos y deportes, las relaciones desiguales entre los varones y las mujeres. Esta naturalización de las características masculinas y femeninas operó con gran fuerza en el ámbito escolar.

Como señala Palamidessi, "a comienzos de los setenta la preocupación por distinguir, separar y diferenciar las actividades de niños y niñas fue perdiendo importancia en la normativa curricular" (Palamidessi, 2000: 235). No obstante ello, la mayoría de las investigaciones actuales señala que el currículo oculto y/o nulo[5] produce y reproduce procesos binarios de generización altamente jerarquizados. Esto último puede apreciarse especialmente a la hora de la elección "vocacional" de las carreras de formación superior o universitaria en las que continúa la marca generizada (aún existe un predominio de los varones en ciertas áreas clave del saber como la física, la astronomía o la ingeniería aeronáutica) o en las microprácticas escolares que exceden el currículum formal y que definen el grado de significación que se les da a determinados actos o responsabilidades que asumen los niños o las niñas como, por ejemplo, el traslado de un mueble realizado por un niño, la atención de la limpieza del aula asignada a las niñas, las formas de sancionar a uno u otro "sexo" por parte de las autoridades escolares, la utilización del lenguaje o el cuerpo en el espacio con usos predominantemente masculinos.

INSCRIPCIÓN Y CORTE

Como vimos, el cuerpo pulsional no sabe cómo ubicarse en la adolescencia. Necesita del Otro, tanto propiciando, transmitiendo, como reprimiendo, marcando los límites territoriales para su despliegue. Se construye en relación con los padres y con los pares, en una relación de contacto corporal necesariamente ambivalente: ternura, pelea, rechazo, "calentura", distancia, "pegoteo".

Al contacto corporal con los otros se suma otro orden de respuesta: las acciones sobre el propio cuerpo, activas y pasivas. Pero ¿qué sucede cuando no hay lugar en el Otro para su *inscripción* como *sujetos*, cuando no funciona desde los padres mismos la *ley simbólica*? ¿Qué pasa cuando la *separación* necesaria se ve obstaculizada o impedida? ¿Qué ocurre allí con el *cuerpo pulsional* y el sujeto?

La pregunta apunta a los efectos en los adolescentes allí *donde falla la ley como inscripción, donde la prohibición es ineficaz, donde falta el deseo del Otro.*

Nos encontramos muchas veces con que las respuestas del púber suelen manifestarse de forma enigmática, no desde la palabra sino en el cuerpo mismo: enfermedad psicosomática, síntomas físicos de angustia, inhibición corporal, trastornos de la alimentación, actos violentos o impulsivos, *acting-out*, huidas del hogar, acciones de riesgo efectuadas sólo por el riesgo mismo.

Vemos que en las peleas, los golpes vuelven real el cuerpo propio y el cuerpo del otro, que los actos impulsivos denotan lo que no logra simbolizarse, que en las huidas se intenta "sacar" el cuerpo de la escena, como intento fallido de separación, o el "hacerse expulsar" funciona como respuesta al "no-lugar" en el Otro. El cuerpo arrojado, expulsado o muerto, son formas límites en los intentos fallidos de separación. En lo psicosomático se expresa lo que no halla la vía de la palabra, lo que enfoca hacia el organismo, más que hacia el cuerpo erógeno.

Otro orden de respuesta que se ubica dentro de una práctica juvenil actual son los tatuajes y perforaciones, donde el cuerpo se presenta como superficie a escribir o a perforar, con efectos subjetivos diversos.

El cuerpo, entonces, demuestra ser un espacio, un territorio privilegiado donde los adolescentes muestran, inscriben, escriben, dan a ver su proceso singular en el trayecto de convertirse en mayores. Los avatares de su constitución subjetiva se hallan siempre en relación con el Otro, con el deseo que les ha dado origen y con la separación necesaria para hallar las vías de su propio deseo.

Elvira Martorell: "Tatuaje y piercing en la pubertad: marca, corte, inscripción. Una aproximación al valor en los cuerpos juveniles subjetivo de estas prácticas", en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/martorell_13.pdf

[5] Eisner acuñó el concepto de *currículum nulo* para referirse a lo que las escuelas no enseñan pero podrían enseñar: "[...] las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca tengan noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual". Relegamos muchos contenidos al *currículum nulo* por su carácter conflictivo, por su carga ideológica controversial. Por ejemplo, ciertos aspectos vinculados a la sexualidad, el deseo o el placer. Por otra parte, el *currículum oculto* es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitadas ni formalmente reconocidas. Por ejemplo, todo lo que sucede en un aula más allá de la prescripción del documento escrito.

¿CUÁL ES EL TIPO DE CORPORALIDAD QUE SE PRODUCE HOY EN DÍA EN LA ESCUELA?

Si bien es muy difícil contestar a esta pregunta, pareciera ser que en la actualidad la escuela y sus dispositivos han cedido a nuevas formas de control y regulación de los cuerpos. El viejo y pesado disciplinamiento corporal ha perdido vigencia. Ya no hay una preocupación tan fuerte por las posturas, los movimientos y los gestos rígidos o uniformes. Hace más de tres décadas que el dispositivo curricular no insiste con términos como "vigilancia", "orden", "control" y "corrección". Nuevos lexemas como "expresividad", "autopercepción" y "autoconocimiento" del cuerpo adquieren fuerza y legitimidad, por lo menos en el plano discursivo.

Paralelamente, la obsesión por la higiene y la moral han perdido su lugar de privilegio sobre la administración y la regulación de los cuerpos. Si bien no han desaparecido los procesos de medicalización, otros saberes compiten por la producción de órdenes corporales en la escuela. Lo concreto es que el cuerpo sigue siendo uno de los objetos más preciados y requeridos en la trama escolar. Permanece como objeto de representación, producto de imaginarios, de fantasías y de fobias. Especialmente en relación con la identidad de género y con la identidad sexual.

En este contexto, ¿cuáles son las situaciones escolares que abusan del cuerpo, lo maltratan y lo someten? Si bien toda generalización resulta peligrosa, podemos señalar a todas aquellas prácticas escolares en donde las relaciones de poder se convierten en estados de dominación. Y ¿cuándo hay estados de dominación? Básicamente cuando no hay prácticas de libertad. Vale decir, cuando se cierra todo un campo de posibilidades sobre las acciones de los sujetos o de los grupos sociales. En términos foucaultianos, "las relaciones de poder impregnan todo el comportamiento social, pero son móviles y permiten a los individuos estrategias de modificación; cuando se obliteran estos mecanismos de reversibilidad y las relaciones se tornan fijas nos hallamos ante estados de dominación" (Foucault, 1984).

Programa Histelea. Universidad Nacional de Luján

El recreo y los espacios de juego en la escuela también manifestaron, y manifiestan, divisiones y jerarquías entre los usos que de ellos hacen varones y mujeres.

EL MALTRATO DE LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

Veamos algunos ejemplos, en clave de género, donde los cuerpos escolares están imposibilitados de resistir y de generar situaciones móviles, dinámicas e inestables. Por ejemplo, el cuerpo en la escuela está dominado y maltratado cuando en una clase de cualquier asignatura escolar ciertos comportamientos corporales, ciertos gestos y actitudes, ciertos movimientos, ciertos desplazamientos y ciertos usos del cuerpo están inscriptos como un *deber ser* para cada género. Moverse como varón, vestirse como mujer, hablar como varón, sentir como mujer se convierten en regularidades corporales que deben cumplir –y que han aprendido a cumplir–[6] los y las estudiantes configurando cuerpos masculinos y femeninos, contribuyendo al mantenimiento de un cierto orden sexual jerarquizado. De esta manera, se conservan ciertas relaciones de dominación, ciertos derechos y ciertos privilegios cuyo punto de ataque primario es el cuerpo y su fin la esencialización del mismo.

Posiblemente, el análisis del uso del cuerpo en el espacio sea otro modo de identificar formas de sujeción y de maltrato hacia los cuerpos. Por ejemplo, es muy común observar regularmente, en las escuelas mixtas, que durante los recreos la mayoría de los varones tiende a ocupar los espacios más amplios y centrales, en tanto que la mayoría de las mujeres –y también algunos varones– utiliza espacios reducidos y marginales. Esto incide en las actividades corporales separando, jerarquizando, incluyendo, excluyendo y reforzando estereotipos *naturalizados* como el de la pasividad, el de intimidad, el de protección y el de encapsulamiento en las niñas. La utilización, proporcionalmente menor del espacio por parte

[6] Como señala Peter McLaren, el aprendizaje no es sólo un proceso cognitivo sino, fundamentalmente, somático, en el que "la opresión deja sus rastros no solamente en la mente de las personas sino también en sus músculos y en sus huesos" (McLaren, 1993: 90).

de las niñas contribuye a estimular en ellas la idea de protección de sus cuerpos y la idea de que deben permanecer encapsuladas en el espacio personal. En sentido opuesto, la utilización casi monopólica del espacio por parte de la mayoría de los varones reafirma y reproduce los tradicionales estereotipos masculinos: ser fuerte, ser valiente y, sobre todo, estar en control de la situación. En este caso, los usos corporales de niños y niñas muestran no sólo una arbitraria asignación de cualidades sino, fundamentalmente, la existencia de ciertas relaciones de poder marcadamente desiguales. Dichas relaciones de poder, al no ser móviles y al no permitir a la mayoría de las niñas –y a ciertos niños– estrategias de modificación, se cristalizan y se fijan dando por resultado estados de dominación. Por supuesto, hay estudiantes que rechazan esta lógica del uso del cuerpo en el espacio pero, generalmente, este rechazo los margina del escenario escolar donde se ejercen las mayores cuotas de poder y de prestigio.

Otras formas de maltrato corporal se producen cuando aparecen designaciones humillantes a aquellos/as que intentan romper con los guiones de género tradicionales. Un varón al que le gusta mucho la literatura o que no participa en ninguna práctica deportiva escolar o extraescolar, generalmente es tildado de "rarito", "mariquita" o poco masculino. Una niña a la que le gustan las asignaturas escolares vinculadas a la ingeniería, la mecánica o la construcción, generalmente es tildada de "rarita", "machona" o poco femenina. En este sentido, siguiendo a Butler, el lenguaje no sólo designa sino que construye la materialidad de los cuerpos ya que no es posible referirse a un cuerpo que simplemente está allí, pues el lenguaje referencial es siempre y en cierto grado performativo (Butler, 2002).

Muchos de los guiones de género hegemónicos terminan convirtiéndose en una pesada carga "corporal", a tal punto que algunos varones prefieren desaprobar una materia antes que ver peligrar su integridad masculina frente a la siempre atenta mirada de otros varones. Para ciertos grupos juveniles, la dedicación de muchas horas al estudio, la aceptación de las reglas de convivencia escolar, la "excesiva emotividad" entre pares o la aprobación de todas las materias con muy buenas notas son sinónimo de afeminamiento y de pérdida de virilidad (Connell, 2001). Por supuesto que todo ello tiene un costo. Como señala Kaufman, el precio de adquirir la masculinidad hegemónica tradicional es muy alto ya que suprime un conjunto variado de sensaciones y emociones ligadas al placer de cuidar a otros/as, a la receptividad, a la empatía o a la compasión (Kaufman, 1997). La escuela podría –y debería– potenciar otro tipo de "emocionalidad masculina", diferente a la tradicional, en la que prevalezca, por ejemplo, "la ética del cuidado hacia los otros/as" (Barragán Medero, 2004).

También hay maltrato corporal cuando se oculta información sobre el cuerpo, cuando no se cuestionan los criterios de belleza que conducen a la bulimia o a la anorexia (Toro, 1996), cuando se construyen deliberadamente "estados de ignorancia" en relación con el cuerpo, el placer y el deseo, cuando no se discuten desde diferentes perspectivas el embarazo, la maternidad y la paternidad, cuando se omite problematizar cuestiones vinculadas a la prostitución infantil, cuando la agresión verbal, las burlas o la intimidación se aceptan como formas naturales de comunicación, cuando no se combaten las actitudes homofóbicas, cuando se estimula el respeto o la tolerancia a la identidad homosexual dejando intactas las categorías por las cuales la homosexualidad ha sido definida histórica y socialmente como una forma anormal de sexualidad (heterosexualidad tolerante y homosexual tolerado), o cuando la sexualidad es tratada tan sólo como una cuestión de información correcta o errada, en general ligada a aspectos biológicos y reproductivos (Silva, 2001).

Estos ejemplos, que se producen con mayor o menor intensidad, tienen como cuestión central la negativización de la diferencia –en este caso corporal y sexual– como punto de apoyo y de legitimación de escenarios de desigualdad y de maltrato corporal. Un maltrato que es más simbólico que físico, más corporal que somático pero fuertemente eficaz.

Por supuesto que también hay prácticas escolares que cuestionan este orden corporal generizado. Hay alumnos/as, maestros/as y profesores/as que resisten y se rebelan frente a ciertos discursos que naturalizan las diferencias corporales y sexuales. Quizá la existencia de estos espacios aparezca como la mayor oportunidad para que la escuela –junto con otras instituciones– pregone escenarios de igualdad y de respeto a la diferencia.

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

La escuela puede ser fundamental para generar prácticas y espacios donde se promuevan la igualdad y el respeto a las diferencias.

MERCADOS, CONSUMOS CORPORALES Y ESTÉTICAS JUVENILES EN LA ESCUELA

Entre los procesos de resistencia y los procesos de sumisión, los cuerpos también están atravesados por el mercado y los *mass media*, configurando determinadas estéticas juveniles. Diversas imágenes y patrones corporales se manifiestan y se inscriben sobre la carne. Por un lado, "el cuerpo liberado y obstinadamente 'joven', con su parafernalia de tratamientos, ejercicios y modas donde 'lo joven se libera de la edad y se convierte en imaginario'. El cuerpo como expresión del espíritu de una época en la que el abdomen 'chato' y musculoso en el caso de los varones y el ombligo perfecto en las mujeres, se convierten en persecución itinerante tras ese cuerpo juvenil transformado en nueva deidad del consumo. Por el otro lado, el cuerpo pecador castigado por la ira divina a través del sida, metáfora de la derrota del cuerpo" (Reguillo, 2000: 76).

Las estéticas corporales juveniles pueden ser tanto un emergente del consumo como un símbolo de resistencia y crítica.

Más allá de esta dualidad –cuerpo liberado y cuerpo pecador–, el mercado se interesa por el sujeto consumidor como cuerpo anónimo y, a la vez, domesticado. Un cuerpo adquiere valor si consume. Uno de los lemas del mercado (paradójicos por los enormes niveles de pobreza) podría ser el siguiente: "por dentro del consumo todo, por fuera del consumo nada". "El crecimiento de una industria globalizada dedicada a la producción de bienes y mercancías para los jóvenes es pasmosa: ropa, zapatos, alimentos, discos, videos, teléfonos celulares, aparatos electrónicos, canales de televisión por señal, frecuencias radiofónicas, revistas, etc., se ofertan no sólo como productos sino como 'estilos de vida'. La posesión o acceso a cierto tipo de productos implica acceder a un modo particular de experimentar el mundo que se traduce en adscripciones y diferenciaciones identitarias" (Reguillo, 2000: 81).

Este proceso –no exento de tensiones– ingresa en la escuela aunque no en forma mecánica y directa, pero sí fuertemente mediado por cuestiones de clase social, de género y de etnia. Ciertos conflictos afloran recurrentemente y la institución escolar no permanece ajena a los mismos: el consumo de cierta vestimenta, la alimentación, el tipo de sexualidad "correcta", los tatuajes, las perforaciones, el tipo de peinado permitido, etc., forjan identidades en las que, generalmente, la humillación y la estigmatización hacia lo otro adquieren dimensiones importantes.

Está claro que los bienes culturales no son solamente vehículos para la expresión de las identidades y corporalidades juveniles, sino dimensiones constitutivas de ellas. Por ejemplo, la vestimenta permite reconocer a los iguales y distanciarse de los otros. De igual manera, el "*look* MTV", el "*look* ¿qué hacés viejita?", el "*look* bailantero", el "*look cool*", "el *look dark*" confieren a sus portadores el efecto ilusorio de una diferenciación en donde el propio concepto de diferencia generalmente esta asociado al maltrato y a la ofensa hacia lo otro. Los que se visten distinto, los que usan ropa diferente, los que no usan marcas nacionales, los que usan marcas importadas, los que se peinan "raro", los que se maquillan con ciertos colores, los que se perforan el cuerpo son vistos como desemejantes. En muchos casos los/as diferentes quedan afuera del juego del respeto a la diferencia, estigmatizados o valorados negativamente.

La estética deportiva, tan en boga en la actualidad, compulsivamente inclusora de niños, niñas y jóvenes más allá del sector social de procedencia, subordina la función a la forma y al estilo. El estilo de vida *sano* o *saludable*, consistente, sobre todo, en cierta forma de entender la administración de los cuerpos (alimentación, ocio, trabajo, descanso, higiene, mantenimiento físico) construye un orden moral y racional tendiente a la uniformización y homogeneización de los gestos y de los gustos coincidente con la exigencia de universalización que la sociedad de consumo reclama pero manteniendo intactos algunos de sus resortes dinamizadores: la fragmentación, la distinción (Pedraz, 1997). Aún hoy en día, ciertos deportes en la escuela son practicados más por niños que por niñas (por ejemplo, el fútbol en los niños o el cestoball en las niñas) y consumidos diferencialmente por determinados sectores y grupos sociales (por ejemplo, el rugby o el hockey). Asimismo, ciertas prácticas corporales que implican un determinado compromiso corporal y afectivo, como la sensopercepción, permanecen ausentes de la vida escolar.

CONSUMO Y RESISTENCIA

Lo concreto es que para ciertos sectores juveniles su existencia, junto con su presencia y apariencia corporal, se produce a través del acceso a ciertas mercancías y productos. Posiblemente el mejor ejemplo de ello sea el uso compulsivo y obligatorio de las zapatillas de marca Nike. La dualidad corporal moderna sigue estando presente aunque resignificada. En lugar de "pienso luego existo", "uso zapa-

tillas Nike ergo existo". Por supuesto que los matices y las variantes son muchas: Nike originales, Nike truchas, Nike compradas en la "feria paraguaya", Nike "prestadas", etc. También las contradicciones abundan, ya que ciertos sectores no acceden a este bien, lo que no los excluye de esta particular lógica.

Sin embargo, los imaginarios propuestos por el mercado son diferencialmente apropiados, negociados y resemantizados por los niños, las niñas y los jóvenes. Muchas veces, las resistencias y las resignificaciones operan como disolventes de cierto orden estético hegemónico. Por ejemplo, cierta estética graffitera escolar pone en cuestión determinados aspectos dominantes, especialmente aquellos vinculados a la heterosexualidad como la única matriz de deseo y placer posible. Aunque no son la minoría, algunos graffitis escolares positivizan otras alternativas posibles de experimentar la sexualidad, incorporando temas que en la currícula formal permanecen ausentes: el aborto, el amor, el placer, el uso de profilácticos o la visibilización de ciertas zonas corporales como el ano, el pene o la vagina.

Aunque los cuerpos de los niños, niñas y jóvenes que manifiestan "pluralidades confusas, huidizas o inclasificables" son el centro de atención, vigilancia y control de la mayoría de los actores educativos, las resistencias permean la trama escolar. Por ejemplo, ciertas poses corporales, determinados gestos ampulosos, las palabras "de más", la risa, el humor o la ironía muchas veces desacralizan y logran erosionar las estrategias coercitivas y de sumisión. Como señala Reguillo: "las clasificaciones elaboradas por la biopolítica del consumo que devienen en exclusiones son muchas veces impugnadas por los cuerpos juveniles a través de prácticas y del uso del cuerpo resistiendo a ese orden social ajeno a su subjetividad" (Reguillo, 2000: 95).

A pesar de todo ello, muchas veces la escuela se erige en fiscal, juez y jurado, pero difícilmente se asume como parte de la problemática de las culturas juveniles y de los usos que ellas hacen de sus cuerpos en la vida escolar. Los usos y patrones estéticos a través de ciertas marcas simbólicas sobre el cuerpo como perforaciones –en la oreja, nariz, labios, cejas, ombligo, órganos genitales, pantorrilas, etc.–, tatuajes, colores de las ropas o formas de llevar el pelo, en algunos casos se constituyen como modos de diferenciación o de rechazo y protesta frente a ciertos tópicos de la "realidad". Las marcas corporales no son sólo modas pasajeras o patrones inocentes. No obstante ello, generalmente estos conflictos no son abordados en la escuela; y si no son tratados y problematizados allí, ¿entonces dónde?

Los cuerpos juveniles producen y reproducen ciertas estéticas. Conviven con prácticas vinculadas a la sumisión y la obediencia y a la resistencia y la subversión frente a cierto orden escolar establecido. A veces, cierta estética corporal se convierte en un simple y superficial consumo y otras en emblema de resistencia y crítica. La clave está en indagar la forma en que los cuerpos se construyen a sí mismos y a los otros/as, el sentido que les asignan a las diferencias, y cómo procesa la institución escolar la complejidad de estos escenarios escolares fragmentados, múltiples y heterogéneos.

CONSIDERACIONES FINALES

La pesada maquinaria escolar moderna, otrora productora de órdenes corporales disciplinados, higiénicos, binarios, homogeneizantes y rutinizados, pareciera debilitarse. No obstante ello, los cuerpos en las escuelas siguen estando más presentes que nunca: cuerpos en donde la vestimenta y la apariencia se convierten en un operador de distinción social, cuerpos bulímicos, anoréxicos o desnutridos, cuerpos inscriptos en órdenes homofóbicos y patriarcales, cuerpos devaluados y jerarquizados, cuerpos cuya única forma de comunicación es el contacto violento con el otro, cuerpos en los que una "mirada" genera una agresión, cuerpos violados, cuerpos violentados, cuerpos "insensibles", cuerpos desprotegidos, cuerpos drogados, cuerpos "cuestionados" por embarazos, tatuajes, perforaciones, posturas "afeminadas" en los varones y "machonas" en las mujeres, etc. La representación sobre estos cuerpos no es monolítica, sino que muestra ciertas ambivalencias y contradicciones. Sin embargo, las tendencias a la desigualdad, la homofobia, el racismo, la misoginia o el sexismo[7] parecen estar presentes en los cuerpos, y pocos actores educativos se hacen "carne" de estos problemas.

A pesar de que actualmente se puede caracterizar el escenario escolar –y también extraescolar– como injusto y desigual, creemos que la escuela sigue siendo uno de los pocos lugares en donde se pueden producir órdenes corporales diferentes de los mencionados, basados en el respeto a las diferencias (de clase, de género, de etnia, de religión o de orientación sexual), en la justicia, en la solidaridad, en la empatía con el otro/a y en la igualdad.

Resignificar el cuerpo y ciertas partes del mismo, las emociones y sensaciones, los usos del cuerpo en el espacio y en el tiempo, el cuidado del cuerpo, la sexualidad, el deseo, el placer y los contactos corporales, y resignificar la violencia simbólica, psicológica y física se convierten en acciones prioritarias para cualquier desafío pedagógico y escolar. Aunque en un contexto mucho más complejo y contradictorio, la disyuntiva escolar parece tan vieja como nueva. La cuestión es si el desafío toma "cuerpo" o no lo toma. Quizás valga la pena animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas.

[7] Entre muchas prácticas ignoradas, los graffitis escolares son un buen ejemplo de estas tendencias.

Bibliografía

Aisenstein, A. y Scharagrodsky, P.: *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

Barragán Medero, F.: "Masculinidades e innovación educativa: de la homofobia a la ética del cuidado de las personas", en C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós, 2004.

Barrancos, Dora: *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina de principios de siglo*, Buenos Aires, Contrapunto, 1990.

Bourdieu, Pierre: *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.

Butler, Judith: *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Barcelona, Paidós, 2002.

Cobo, R.: *Fundamentos del Patriarcado Moderno. Jean Jacques Rousseau*, Madrid, Cátedra, 1995.

Connell, R.: "Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas", en *Revista Nómadas*, N° 14, Bogotá, 2001.

—: *Masculinities*, Berkley, University of California Press, 1995.

—: "La organización social de la masculinidad", en T. Valdés y J. Olavarría (eds.), Masculinidad/es. *Poder y Crisis*, Santiago de Chile, Ediciones de la Mujer N° 24, Isis Internacional y FLACSO, 1997.

Di Liscia, M. y Salto, G. (eds.): *Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940)*, Santa Rosa, Editorial de la UNLP, 2004.

Dunning, E.: "El deporte como coto masculino: Notas sobre las fuentes sociales de la identidad masculina y sus transformaciones", en N. Elias y E. Dunning, *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.

Estrada, A.: "Dispositivos y ejecuciones de género en escenarios escolares", en C. Millán y A. Estrada (edits.), *Pensar (en) género. Teoría y práctica para nuevas cartografías del cuerpo*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2004.

Foucault, Michel: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Madrid, Siglo XXI, 1986.

—: *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.

—: *La historia de la sexualidad: el uso de los placeres*, Madrid, Siglo XXI, 1993.

—: "L'étique du souci de soi comme pratique de liberté" (entrevista con H. Becker, Paul Fornet-Betancourt, Alfredo Gómez-Müller), en *Concordia. Revista Internacional de Filosofía*, 6, 1984, pp. 99-116.

Goffman, E.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1986.

Heller, A. y Feher, F.: *Biopolítica: la modernidad y la liberación del cuerpo*, Barcelona, Península, 1995.

Kaufman, M.:"Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres", en T. Valdés y J. Olavarría (eds.), *Masculinidad/es. Poder y Crisis*, Santiago de Chile, Ediciones de la Mujer N° 24, Isis Internacional y FLACSO, 1997.

Laporte, D.: *La historia de la mierda*, Valencia, Pre-textos, 1989.

Laqueur, T.: *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*, Madrid, Cátedra, 1994.

Larrosa, J.: *Escuela, poder y subjetividad*, Madrid, La Piqueta, 1995.

Le Breton, D.: *Sociología del cuerpo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2002.

—: *Antropología del cuerpo y la modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.

Le Goff, J. y Truong, N.: *Una historia del cuerpo en la Edad Media*, Buenos Aires, Paidós, 2005.

Lopes Louro, G. (comp.): *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*, Belo Horizonte, Editorial Autentica, 1999.

Mauss, Marcel: "Técnicas y movimientos corporales", en *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos, [1934] 1971.

McLaren, P.: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Messner, M.: *Power and play. Sports and the problem of masculinity*, Boston, Beacon Press, 1992.

Morgade, G.: "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos", en *Mujeres en la Educación: género y docencia en la argentina 1870-1930*, G. Morgade (comp.), Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.

Nari, M.: "La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica)", en revista *Mora*, N° 1, Buenos Aires, 1995, pp. 31-45.

—: "La eugenesia en Argentina, 1890-1940", en revista *Quipu*, Vol. 12, N° 3, México, 1999, pp. 343-369.

—: *Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires, 1890-1940*, Buenos Aires, Biblos, 2004.

Narodowski, M.: *Infancia y Poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.

Narodowski, M. y Scharagrodsky, P.: "Investigación educativa y masculinidades: más allá del feminismo; más acá de la testosterona", en *Revista Colombiana de Educación*, N° 49, Bogotá, Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, 2005, pp. 61-80.

Palamidessi, M.: "Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano", en S. Gvirtz (ed.), *Textos para repensar el día a día escolar*, Buenos Aires, Santillana, 2000.

Pateman, C.: *The Sexual Contract*, Cambridge/Oxford, Basil Blackwell, 1988.

Pedraz, M.: "Poder y cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre el ejercicio físico y la salud", en revista *EF&C*, Año 2, N° 3, La Plata, UNLP, 1997, pp. 7-19.

Pescador Albiach, E.: "Masculinidades y adolescencia", en C. Lomas (comp.), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona, Paidós, 2004, pp. 113-146.

Picard, D.: *Del código al deseo. El cuerpo en la relación social*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

Puiggrós, A.: *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista al menemismo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

—: *Sujetos, disciplina y currículum (1885-1916)*, Buenos Aires, Editorial Galerna, 1990.

Reguillo Cruz, R.: *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Bogotá, Norma, 2000.

Salessi, J.: *Médicos, maleantes y maricas. Higiene, criminología y homosexualidad en la construcción de la nación Argentina (Buenos Aires: 1871-1914)*, Buenos Aires, Beatriz Viterbo, 1995.

Seidler, V.: *Unreasonable Men, Masculinity and Social Theory*, Londres, Routledge, 1994.

Sennet, Richard: *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Madrid, Alianza, 1997.

Silva, T.: *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*, Barcelona, Octaedro, 2001.

Stepan, N.: *The Hour of Eugenics. Race, Gender and Nation in Latin America,* Ithaca y Londres, Cornell University Press, 1991.

Subirats, M.: "Género y escuela", en C. Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Madrid, Paidós, 1999.

Toro, J.: *El cuerpo como delito*, Barcelona, Ariel, 1996.

Turner, B.: *El cuerpo y la sociedad. Exploraciones en teoría social,* México, Fondo de Cultura Económica, 1989.

Vigarello, G.: *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2005.

MINISTERIO de EDUCACIÓN CIENCIA y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA de la NACIÓN

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
Coordinación editorial, Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
Diseño y diagramación, DG María Eugenia Más
Corrección, Lic. Paola Pereira
Documentación, María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/curriform